



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Reis, Rafael Augusto Marques dos; Badaró, Luiz Fernando;
Oliveira, Vinicius Machado de; Souza, Juliano de
O movimento disciplinar na educação física norte-americana:
contribuições e limites para a estruturação do campo científico
Educação e Pesquisa, vol. 48, e234816, 2022
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234816por>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29879034>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O movimento disciplinar na educação física norte-americana: contribuições e limites para a estruturação do campo científico

Rafael Augusto Marques dos Reis¹

ORCID: 0000-0003-3860-0610

Luiz Fernando Badaró¹

ORCID: 0000-0003-1344-8413

Vinicius Machado de Oliveira¹

ORCID: 0000-0003-1789-8243

Juliano de Souza¹

ORCID: 0000-0003-3491-9536

Resumo

Este artigo sintetiza aspectos do processo de disciplinarização da educação física (EF) nos Estados Unidos, de modo a fornecer elementos para pensar as relações entre ciência e educação em parâmetros marcadamente reflexivos. Nesse percurso, procura-se restituir alguns dos elementos fundantes do movimento disciplinar da EF norte-americana, bem como identificar suas contribuições e limites para a estruturação da área como um campo científico. Em termos metodológicos, o estudo configurou-se como teórico-bibliográfico e de vertente exploratória. A partir desse delineamento, foram inicialmente mobilizados artigos e capítulos de livros da literatura nacional e internacional atinentes ao debate epistemológico da EF e, posteriormente, analisadas as informações com base no referencial teórico de Pierre Bourdieu. Como conclusão, destaca-se que o movimento disciplinar na EF norte-americana trouxe avanços e contribuições significativas para situar a EF na hierarquia da ciência e, ao mesmo tempo, justificar sua existência no ensino superior. Em que pesem, no entanto, esses aspectos produtores, o movimento disciplinar da EF não pôde conter os efeitos colaterais da dinâmica organizacional proposta, sobretudo no que tange à fragmentação da EF em diferentes subáreas que não apenas pouco se comunicam, mas também concorrem pela definição do todo no campo. De qualquer modo, o movimento disciplinar ao reconhecer no movimento humano o conector comum das diferentes frentes de investigação da área não só induziu como também tornou crível o processo de organização da EF como uma ciência autônoma.

1- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil. Contatos: raffareis@outlook.com; luizbdr@hotmail.com; oliveira_vm@hotmail.com; julianoedf@yahoo.com.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234816por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Palavras-chave

Cinesiologia – Educação – Ensino superior – Epistemologia.

The disciplinary movement in North American physical education: contributions and limits to the structuring of the scientific field*

Abstract

This article summarizes aspects of the process of disciplining physical education (PE) in the United States, to provide elements for thinking about relationships between science and education in markedly reflexive parameters. In this way, we seek to restore some of the founding elements of the disciplinary movement of North American PE, as well as to identify its contributions and limits to the structuring of the area as a scientific field. In methodological terms, the study was configured as theoretical-bibliographic and exploratory. Based on this design, articles and book chapters from national and international literature concerning the epistemological debate on PE were initially mobilized and, later, the information was analyzed based on Pierre Bourdieu's theoretical framework. In conclusion, it is emphasized that the disciplinary movement in North American PE has brought significant advances and contributions to place PE in the hierarchy of science and, at the same time, justify its existence in higher education. However, despite these productive aspects, the PE disciplinary movement could not contain the side effects of the proposed organizational dynamics, especially concerning the fragmentation of PE in different subareas that not only communicate little but also compete for the definition in the field. In any case, the disciplinary movement, recognizing in human movement the common connector of the different research fronts in the area, not only induced but made credible the process of organizing PE as an autonomous science.

Keywords

Kinesiology – Education – Higher education – Epistemology.

Introdução

Como se sabe, a educação física (EF) por muito tempo ocupou uma posição marginal no cenário acadêmico-científico. Nessa senda, em diferentes partes do mundo, os esforços se concentraram em demarcar e justificar a EF na hierarquia universitária. Com esse intuito, destacaram-se na cena acadêmica as iniciativas de vários *challengers* da área

que dedicaram a maior parte de suas carreiras a elevar o papel da EF não só no contexto acadêmico, mas também na sociedade mais ampla. Entre esses *challengers* que tentaram propor modelos para melhor demarcar cientificamente a EF, pode-se mencionar o esforço de pesquisadores como José María Cagigal na Espanha, Manuel Sérgio Vieira e Cunha em Portugal, Jean Le Boulch e Pierre Parlebas na França e Go Tani no Brasil com a defesa da cinesiologia (SOUZA, 2021).

Nos Estados Unidos, a situação não foi diferente e, em determinado momento, os pesquisadores tiveram que repensar o escopo da EF a fim de possibilitar uma melhor inserção da área no âmbito da formação educacional superior. Nessa esteira é que uma série de agentes, entre esses Franklin M. Henry (1964), atuou no sentido de defender e enfatizar a necessidade da EF se configurar como disciplina acadêmica, assumindo um corpo de conhecimento específico que lhe legitimasse como área científica. Em linhas gerais, essa iniciativa levada a efeito especialmente por Henry ficaria conhecida mundialmente como o “movimento disciplinar”. Dentre os objetivos desse movimento estava a tentativa axiomática de tratar os conteúdos e temas concernentes à EF através de métodos e preceitos validados cientificamente, que resultassem na reestruturação acadêmico-disciplinar da área no interior das instituições universitárias. Portanto, por via dessa proposta, almejava-se que a EF pudesse justificar sua relevância nos espaços universitários e de produção do conhecimento, elevando seu status não só no campo científico, mas na sociedade de uma forma mais ampla.

Cabe reconhecer que o movimento disciplinar na EF norte-americana dos anos 1960 trouxe mudanças significativas na trajetória da área, em especial por alçar a um novo patamar as discussões de caráter epistemológico no campo, insistindo na organização de uma disciplina acadêmica que dialogasse com diferentes segmentos da ciência – incluindo as ciências naturais e humanas. Em que pesem, no entanto, os avanços alcançados pelo movimento disciplinar da EF nos Estados Unidos nesse período, não é pertinente renegar as ocorrências predecessoras deste episódio, tampouco as que vieram ulteriormente, uma vez que ambas auxiliam na compreensão dos fundamentos que levaram à constituição das dinâmicas suscitadas, bem como ao desvelamento das consequências desencadeadas *a posteriori*.

Dessa forma, cientes da importância de revisitar o processo de disciplinarização da EF em outros lugares do mundo (SOUZA, 2019, 2021) – em particular, por esse exercício fornecer elementos comparativos para pensar as relações entre ciência e educação em parâmetros marcadamente reflexivos – é que procuraremos restituir alguns dos aspectos fundantes do movimento disciplinar da EF norte-americana, identificando suas contribuições e limites para a estruturação da área como um campo científico. Além disso, no decorrer do artigo, buscar-se-á identificar efeitos colaterais desencadeados em razão da organização da EF como disciplina acadêmica, assim como apontar algumas das disputas internas entre investigadores da área decorrentes do processo de cientificização. Nesta senda, a hipótese de pesquisa é que tal processo iniciado em 1960, com a organização da disciplina acadêmica da EF, contribuiu de forma significativa para o avanço da área, mesmo que não fossem equalizados os dilemas da constituição deste campo de conhecimento específico.

Aspectos teórico-metodológicos

Em termos metodológicos, este artigo se caracteriza como um estudo qualitativo, teórico-bibliográfico e exploratório, sendo que tais frentes foram acionadas relacionalmente no intuito de ampliar o entendimento sobre o fenômeno em questão. O material de apoio utilizado para levarmos a cabo nossas análises consistiu na retomada de artigos e capítulos de livros que correspondiam ao objeto delimitado e, de forma central, forneciam as bases para nosso esforço de reinterpretação teórica dos fatos.

Com esse horizonte em mente, organizamos e desenvolvemos a análise teórica aqui proposta em três momentos, de modo a desvelar algumas das ocorrências históricas manifestas no campo da EF norte-americana, visando atingir um patamar mais estruturado e avançado de cientificização. Para dar conta dessa análise, nos valem do referencial teórico de Bourdieu (2003, 2004, 2007) pela potencialidade que encontramos nele para identificar alguns dos estágios e rupturas instituídos no campo da EF norte-americana, assim como destacar o peso funcional decisivo exercido por alguns agentes no intuito de organizar cientificamente a área a partir da cinesiologia.

Demarcada essa agenda, buscamos na primeira seção do texto fazer uma breve digressão acerca de acontecimentos que marcaram o período embrionário da EF norte-americana entre os anos 1880 e 1960. Aqui, mais precisamente, iremos discorrer sobre aspectos da gênese da área e suas relações mantidas com diferentes instituições sociais. Na seção seguinte, as atenções se centrarão nas ocorrências referentes à fase de 1960 a 1980, com o propósito de apontar as contribuições de Franklin Henry e dos processos de especialização para se compor o corpo de conhecimento da EF como disciplina acadêmica. Por fim, na terceira seção do artigo, pretendemos abordar alguns dos efeitos colaterais deflagrados no campo da EF em função de sua cientificização. Nesse último momento, nosso enfoque se concentrará no período após 1980, destacando alguns de seus aspectos atuais.

O período embrionário

De acordo com Paul (1996), foi na década de 1880 que a EF passou a adquirir contornos de um campo de conhecimento específico, quando a própria educação superior norte-americana moderna começava também a se organizar de forma mais sistêmica na estrutura social (RIBEIRO, 2016). Isso se materializou no momento em que as ginásticas assumiram centralidade em relação às demais atividades corporais realizadas no contexto norte-americano (MCCULLICK; LOMAX, 2000; VLČEK, 2011), de modo que a prática de exercícios regimentados para efeitos de desenvolvimento da aptidão física (THOMAS *et al.*, 2017) passou a ser motivo de um debate mais sistemático. Entretanto, esse campo de conhecimento que passou a delinear mais intensamente sua trajetória não comportava uma organização ou coerência em torno de seus objetivos, remetendo a múltiplas filosofias e sistemas de treinamentos que refletiam a ausência de uma estrutura teórica comum.

Nesse sentido, a formalização da EF tornava-se empreendimento necessário, uma vez que o tecido social aguardava prerrogativas da área para além da dimensão educacional no sentido lato. A própria conjuntura política, econômica, social e cultural da

época contribuía para que houvesse condições objetivas para essa proposição. De acordo Schultz (2016), alguns fatores externos ou macroestruturais corroboravam com a urgência na formulação de uma EF coesa em torno de fundamentos explícitos, sendo possível citar os processos de modernização e industrialização que acarretaram a diminuição da quantidade de exercícios diários mobilizados na sociedade norte-americana, além do processo de militarização que demandava desenvolver a aptidão física dos soldados no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial. Outro aspecto relacionado teria sido o alto índice de imigração enfrentado pelos Estados Unidos, de modo que as atividades físicas e esportivas se tornavam uma espécie de antídoto para fomentar os valores nacionalistas em imigrantes que adentravam a sociedade norte-americana (AZZARITO; MUNRO; SOLMON, 2004; MCCULLICK; LOMAX, 2000; SCHULTZ, 2016).

Cabe, inclusive, destacar que a maioria dos profissionais preparados neste período para atuar com EF provinha de faculdades privadas (SCHULTZ, 2016), uma vez que nesse contexto a educação pública de nível superior era ainda bastante tímida (DOUGLASS, 2010). Não só os responsáveis por ministrar esses cursos eram predominantemente médicos, como o próprio currículo dos cursos contemplava, em grande medida, os conhecimentos advindos desse ramo, a exemplo da anatomia, fisiologia, antropometria etc. Na esteira dessa influência médica na área, os primeiros passos para institucionalizar e legitimar a EF se deram em 1885 com a criação da Association for the Advancement of Physical Education, tendo seu quadro de associados composto basicamente por médicos (GUEDES, 2007; PARK, 2007). Em 1986, a recém-criada associação lançou a *American Physical Education Review* com o objetivo de disseminar o conhecimento profissional da área de EF (PARK, 2007; SCHULTZ, 2016).

Em 1890, numa das conferências da referida associação, o médico Luther Halsey Gulick² declarou a EF como uma nova profissão que envolvia um profundo conhecimento do homem através da fisiologia, anatomia, psicologia, história e filosofia (PARK, 1989). Dessa forma, pode-se afirmar a partir das ações sistemáticas de Gulick que o movimento de organização disciplinar da EF norte-americana tem uma pré-história anterior à década de 1960, sendo necessário então matizar essa análise à luz do contexto histórico de longa duração. Ademais, no período de 1880 a 1900, o desenvolvimento da EF como área de conhecimento/atuação profissional estava associado ao ideal de satisfazer às necessidades físicas da sociedade norte-americana, que começava a aumentar em termos quantitativos o seu contingente populacional (MCCULLICK; LOMAX, 2000; PFISTER, 2009), sugerindo uma vinculação da área ao aporte das ciências naturais.

No início do século XX, esse cenário se alterou em alguns sentidos, e a EF, com relativa notoriedade junto à sociedade norte-americana, assumiu novos contornos. Tal assertiva é corroborada quando se analisa tanto o declínio quanto o surgimento de novas tendências do movimentar-se ou das práticas corporais. De acordo com Schultz (2016) é possível avaliar que enquanto a ginástica, de certa forma, perdeu sua característica de prática corporal e educacional hegemônica, os jogos lúdicos e esportivos passaram a se sobressair como atividades emergentes, inclusive com a inserção e participação das mulheres, algo

2- Luther Halsey Gulick (1865-1918) foi um escritor especializado nos temas da educação física, com ênfase no ensino de dança folclórica e atividades de recreação.

insólito no contexto da época. Para Sefton (1941), a “atitude lúdica” promoveria o ideal de oportunidade universal de participação em atividades esportivas, contrapondo uma tendência anterior em que tais práticas se reduziam apenas à participação masculina. Por conta desse novo panorama esportivo, os programas de EF estenderam sua formação para a preparação de treinadores, cenário que permaneceu até o período de 1950, quando um novo paradigma profissional e científico começou a ser vislumbrado em relação à própria área (SCHULTZ, 2016).

De todo modo, para compreender as mudanças paradigmáticas na EF é necessário, além de localizar as determinações macroestruturais já mencionadas, analisar aquelas dinâmicas desencadeadas no interior da esfera de produção do conhecimento (SOUZA, 2019, 2021) ou, em outras palavras, ampliar o olhar sobre as determinações da ciência sobre os horizontes da área, perspectiva essa que atingiu um ponto de inflexão no pós-Segunda Guerra, muito em virtude da circulação da obra de Kuhn, que produziu efeitos em vários campos do conhecimento (MENDONÇA, 2012; SHAN, 2018). Para Escada e Pereira (2012, p. 35), “[...] a obra de Thomas Kuhn tornou-se referência à crítica sobre os impactos da Ciência e Tecnologia (C&T) na sociedade do pós-Segunda Guerra, estimulando ainda a produção de novas linhas de pensamento e formulações teóricas para analisar a dinâmica entre o conhecimento e a sociedade”.

Por conseguinte, essa tese que desvela e enaltece a importância da ciência na conformação de dado contexto histórico também está presente em Stokes (2005), quando este aponta a relevância do documento *Science, the endless frontier*³, elaborado em 1945 pelo diretor do Escritório de Pesquisa Científica e Desenvolvimento, Vannevar Bush, a pedido do presidente da época, Franklin Roosevelt, e que continha em seu interior propostas de continuidade do investimento científico também em períodos de paz ou pós-guerra, instituindo uma visão de ciência básica e de inovação tecnológica que se tornaria o alicerce da política científica estadunidense para as décadas seguintes.

Nesse sentido, a proposição do documento afirmando a continuidade de fomento às pesquisas básicas ilustra, como bem definido por Bourdieu (2003), a influência de uma lógica externa na configuração de um campo científico que, ao fazer as vezes de sistema de relações objetivas entre posições historicamente adquiridas, seria um lugar de luta concorrencial pela busca do monopólio da competência científica. Nesse sentido, seria possível afirmar que a organização científica da EF norte-americana, a exemplo de outros campos, também se beneficiou dessas dinâmicas externas reguladoras da política científica no referido país.

Não por acaso, o campo científico da EF norte-americana, outrora configurado em balizas dessemelhantes, começou a rever sua forma organizacional e estrutural em relação à necessidade de se produzir conhecimento do tipo básico, resultando, nas palavras de Calciolari Júnior e Soriano (2015), em uma reorganização a partir da crença de que somente a pesquisa básica, realizada sem fins práticos e utilitários, geraria desejável e equivalente progresso tecnológico, desencadeando assim um novo paradigma científico que opunha

3- Também conhecido como Relatório Bush, este documento trouxe consigo um impacto ainda sentido sobre a organização da atividade científica nos Estados Unidos e em outros países, incluindo o Brasil.

categoricamente a ciência básica à ciência aplicada, em uma lógica de dependência umbilical da segunda tipologia em relação à primeira.

Por seu turno, essas modificações do campo científico, sustentadas pelo crescente investimento em ciência básica, fez com que o próprio campo educacional passasse por mudanças decisivas. Nesse período, o Estado norte-americano aprovou o documento *National Defense Education Act of 1958* – NDEA (CALCIOLARI JÚNIOR; SORIANO, 2015), fundamental por criar o esboço de instrumento legal para o fortalecimento da pesquisa básica nas universidades, conforme preconizado por James Bryant Conant. O mesmo Conant (1968), por sinal, defendia a tese de que a educação pública era extremamente importante para a nova realidade do país, sendo necessário atrelar os avanços científicos com os cursos de formação de professores, de modo a incluir nesses cursos e nos currículos da educação básica aspectos mais científicos e menos pedagógicos. Em suma, o NDEA, devido ao seu impacto, pode ser considerado o primeiro avanço institucional na relação entre Estado, ciência e universidade com orientação do paradigma científico de Vannevar Bush (CALCIOLARI JÚNIOR; SORIANO, 2015).

Essa sucessão de acontecimentos que propiciaram um maior endosso ao “fazer científico”, ressoou na EF norte-americana com considerável intensidade no estado da Califórnia, tendo representação em um movimento que abriu ampla defesa nos anos 1960 e nas décadas seguintes sobre a validade da EF como ciência, justificando, inclusive, sua permanência e participação no processo educacional superior dos Estados Unidos, tal como examinaremos a seguir.

A cientificização da educação física

Arrisca-se dizer que as décadas de 1960 e 1970 marcaram, distintivamente, o trajeto histórico da EF norte-americana. Coincidentemente ou não, cabe ponderar que esse período pós-guerra, entre 1945 e 1970, considerado de otimismo e relevância para o ensino superior (BAUM; KUROSE; MCPHERSON, 2013), demarca também o momento de reformulação e massificação do sistema educacional norte-americano (MORAES, 2015), o qual incidiu em outras realidades sociais, a exemplo da brasileira, e que influenciou diversas áreas do conhecimento (PAULA, 2009). Foi nesse ínterim, inclusive, que emergiu a figura decisiva de Franklin M. Henry cujo trabalho direcionou-se à ampla defesa da EF como disciplina acadêmica, em uma iniciativa que viria a ficar conhecida na literatura da área como “movimento disciplinar”.

Dentre as ações que permitiram dar visibilidade e popularidade ao trabalho de Henry no contexto norte-americano, destaca-se a publicação do famigerado texto intitulado “Physical education: an academic discipline”, de 1964, que permitiu ampliar as discussões acerca do processo de cientificização da EF no campo acadêmico. Em outros termos, a partir desse empreendimento, pôde-se inaugurar as ações de um movimento disciplinar que seria apoiado e complementado pela participação de uma série de pesquisadores (LAWSON; MORFORD, 1979; NIXON, 1967; RARICK, 1967; ZEIGLER; MCCRISTAL, 1967).

Em linhas gerais, esse movimento disciplinar almejou, entre outras coisas, afirmar a EF como ciência, procurando distanciar-se da ideia de que a disciplina possuía apenas

características de curso técnico ou profissionalizante. Em outros termos, em que pese o fato de que o campo educacional norte-americano não deixar de dar resposta às demandas prementes da sociedade de consumo (PAULA, 2009), ainda assim era preciso que as áreas justificassem o seu valor acadêmico. Uma coisa não excluía necessariamente a outra. Assim sendo, foi necessário repensar a reestruturação de um corpo de conhecimento que pudesse melhor sustentar a amplitude da EF, de modo que endossasse e legitimasse a cientificidade da área. Foi com esse intuito que Henry (1964) propôs uma reprogramação na estrutura disciplinar dos espaços formativos em EF no ensino superior.

Nesse sentido, ao invés de manter o caráter interdisciplinar da área, ou seja, continuar com o modelo que situa a EF como um campo que apenas recebe conhecimentos fornecidos por outras disciplinas, quais sejam, anatomia, fisiologia, psicologia, educação, antropologia, sociologia etc., sem que haja uma contribuição efetiva da área, restando a esta manter-se numa posição de subserviência diante de tais disciplinas, Henry (1964) sugeriu, em contrapartida, alterar a estrutura de desenvolvimento da EF na condição de campo de conhecimento, estabelecendo um caráter transdisciplinar com outras disciplinas. Ou seja, a EF passaria a ser constituída de certas porções dessas disciplinas, cabendo a ela integrá-las e ampliá-las (TANI, 1996) em referência ao seu objeto de estudo, o movimento humano.

Cabe destacar que essa nova proposta de configuração da EF emergiu muito mais como uma necessidade do que como uma ideia de distinção acadêmica por parte dos teóricos do movimento disciplinar, uma vez que a área corria sérios riscos de exclusão do ensino superior. Isto é, se outras áreas do conhecimento já tinham demarcado posição no ensino superior, a EF ainda se ressentia da necessidade de justificar epistemologicamente a sua relevância no contexto educacional e social estadunidense. Em outras palavras, Henry estava realmente preocupado com o destino da EF, inquietação que se intensificou após a eclosão de dois episódios que sinalizaram um possível declínio da área no campo acadêmico-científico norte-americano (CALCIOLARI JÚNIOR; SORIANO, 2015; NAKAMURA, 2011; TANI, 1996).

O primeiro episódio deve-se ao *Fisher Act*, proposto pelo então senador da Califórnia na época, Hugo Fisher, que versava sobre a separação entre os cursos considerados de caráter acadêmico dos não acadêmicos (CALCIOLARI JÚNIOR; SORIANO, 2015). A segunda ameaça de relevo ao espaço da EF veio através da bravata de James Bryant Conant, no livro *The education of American teachers*, de 1963, em que alegava a falta de cientificidade da área, havendo, por conseguinte, a defesa de sua exclusão dos programas de pós-graduação. De acordo com Rose (1986), os eventos na Califórnia produziram um desafio para a área e a EF tornou-se alvo recorrente de ataques. Familiarizado com essas investidas, Henry (1964) declarou que a profissão de EF carecia urgentemente de disciplinaridade acadêmica, algo que todos, em alguma medida, reconheciam e aceitavam naquele momento delicado da área.

Diante dessa situação, os estímulos assentados nas discussões de Henry, Conant e Fisher impeliram os membros da American Academy of Physical Education (AAPE) a repensarem aquilo que deveria de fato constituir um corpo de conhecimento válido para a EF. Nessa esteira, Schultz (2016), ao inventariar o *Big Ten Body-of-Knowledge*

*Symposium*⁴ como uma das forças propulsoras do movimento disciplinar, aponta que seis áreas de especialização puderam ser identificadas preliminarmente em seu escopo: (1) teoria administrativa no atletismo e educação física; (2) biomecânica; (3) fisiologia do exercício; (4) história e filosofia da educação física; (5) aprendizagem motora/psicologia do esporte; e (6) sociologia e esporte. Essa nova distribuição, grosso modo, taxonômica na EF deu aos diferentes subgrupos da área a possibilidade de criarem os seus próprios periódicos, bem como ofertarem uma gama de cursos de especialização que ajudariam a intensificar a produção científica e elevar a notoriedade do campo da EF. Em que pese essa reconfiguração da área ter conferido maior grau de cientificização para a disciplina, alguns efeitos colaterais dessa reorganização não puderam ser totalmente controlados, já que o campo ainda se ressentia de grande dificuldade em equalizar as ações do espaço científico com o espaço de intervenção prática.

Para Schultz (2016), houve ainda outra consequência proveniente do movimento disciplinar, a saber: o processo de fragmentação da área. De modo geral, um dos principais produtos desse cenário de ultra especialização foi o caminho independente que muitas das subáreas optaram por seguir. Assim sendo, as diferentes regiões do campo, ao invés de integrarem os conhecimentos para uma compreensão mais holística do movimento humano, acabaram desenvolvendo linhas de intervenção muito verticalizadas (SOUZA, 2021). Nessa senda, ainda de acordo com Schultz (2016), muitos educadores físicos da época alimentaram uma espécie de temor em relação ao possível esgotamento de interessados na área, uma vez que os pesquisadores nas subdisciplinas poderiam facilmente pertencer a departamentos de Fisiologia, Física, Biologia, História, Sociologia, Filosofia e Psicologia, tornando assim os departamentos de EF obsoletos aos olhos dos administradores dos campi universitários.

Em consonância à dinâmica de fragmentação da área (GREENDORFER, 1987), viu-se também um enfraquecimento da própria terminologia *physical education*, que deu lugar a uma pluralidade de nomenclaturas (CORBIN, 1993), que se aproximavam mais das respectivas subáreas que orbitavam em torno da disciplina do que da área propriamente dita, a exemplo dos departamentos de Ciência do Exercício, Ciência do Esporte, Estudos Esportivos, Cinética Humana, Cinesiologia etc. (SCHULTZ, 2016). Além da diversidade de nomes para a área, outro efeito colateral visível da fragmentação foi o recuo no número de programas dedicados à formação de professores em âmbito pedagógico até o início dos anos 1980, como resultado de desacordos e disputas internas do campo amplamente ligadas à institucionalização das novas subdisciplinas (RARICK, 1967). Esse indicativo da corrente transformação na área, ou melhor, da fragmentação dos componentes de uma disciplina em múltiplos subdomínios é verificada nas próprias instituições científicas ligadas à EF, como é possível observar no Quadro 1, a seguir que elenca as organizações norte-americanas atinentes à área entre as décadas de 1960 e 1970.

4 - *The Big Ten Body-of-Knowledge Symposium* (ou Simpósio das Dez Entidades do Conhecimento, em tradução livre) é um evento que ficou conhecido por fomentar os debates acerca da constituição do corpo de conhecimento da disciplina de EF nos Estados Unidos. O evento que iniciou em 1930 foi nomeado dessa forma porque contava com a participação de dez instituições norte-americanas, quais sejam: Illinois, Indiana, Iowa, Michigan, Michigan State, Minnesota, Northwestern, Ohio State, Purdue e Wisconsin. Essa reunião que ocorria anualmente em cada uma das universidades também contribuiu para as ações do movimento disciplinar. Para maiores esclarecimentos, ver: Zeigler e McCristal (1967).

Quadro 1 – Organizações científicas norte-americanas das décadas de 1960 e 1970

Ano	Entidade
1967	Sociedade Internacional de Biomecânica no Esporte
1968	Sociedade Norte-Americana para a Psicologia do Esporte e Atividade Física
1972	Sociedade Norte-Americana para a História do Esporte
1972	Sociedade Filosófica para o Estudo do Esporte
1973	Sociedade Internacional de Biomecânica
1974	A Associação para o Estudo do Jogo
1978	Sociedade Norte-Americana para a Sociologia do Esporte

Fonte: *Schultz* (2016, p. 47, tradução nossa).

Como é possível identificar a partir das informações em tela, percebe-se que as diferentes ocupações das organizações científicas denotavam que o campo da EF começava a se setorizar em diferentes especialidades. Mais do que isso, essa pluralidade também esboçava a necessidade de um fio condutor que pudesse melhor organizar a área. Foi nesse bojo que se inseriu os esforços de Henry (1978), que ao final de 1970 defendeu as potencialidades da cinesiologia como a área científica distintiva que melhor representava e se alinhava com a EF.

Nesse percurso, o processo deflagrado por Henry com a cinesiologia granjeou tanto adeptos quanto opositores, que se alternaram em sucessivas tentativas de reflexão epistemológica sobre a área, aumentando em parte a tensão entre os pares no campo da EF norte-americana. Vejamos agora alguns desses tensionamentos teóricos e, sobretudo, efeitos colaterais relativos ao movimento disciplinar.

Efeitos colaterais do movimento disciplinar e críticas à cinesiologia

Segundo Lawson (1991), a partir dos anos de 1980, aqueles agentes adeptos ou sensíveis ao movimento disciplinar na EF começaram a fornecer visões alternativas sobre o campo de conhecimento, além de sugerirem novas nomenclaturas, conceitos, imperativos metodológicos, associações subdisciplinares, especializações acadêmicas etc., ancorados em grande parte na “proclamação disciplinar” feita por Henry na década de 1960.

É constatável que a quantidade de nomenclaturas diferentes para designar a área de estudo da EF em faculdades e universidades passou a ser tida como um problema. No intuito, portanto, de agregar as abordagens dessemelhantes, é que o conceito de cinesiologia (ou de cineantropologia) apresentou-se como uma reivindicação epistemológica e um

denominador comum para a área de modo que as aplicações profissionais estariam preocupadas com os seres humanos em movimento. Para Renson (1987), o conceito de cinesiologia pode ser explicado como

a ciência dos humanos em movimento no contexto do esporte, do brincar, da dança, do exercício físico, do trabalho [...]. Em vez da mera aplicação do conhecimento emprestado das chamadas disciplinas mães, essa abordagem holística integra os componentes físico-orgânico, motor e comportamental. (RENSON, 1987, p. 86, tradução nossa).

A partir do reconhecimento da cinesiologia no campo acadêmico-científico, não só programas de graduação e pós-graduação puderam ser projetados e desenvolvidos, como também novos periódicos científicos. Além disso, a cinesiologia ganhou tal peso funcional que os departamentos, ao se comprometerem com o desenvolvimento desta disciplina, suprimiram, em grande medida, o termo educação física. Nesse contexto, dentre as argumentações para o uso do termo cinesiologia, Newell (1989) destaca que esse conceito apresentava uma relação mais aderente com o campo, uma vez que a terminologia usada evidenciava uma tessitura mais acadêmica, sucinta e neutra quando comparada com outras suposições diretivas⁵ em concorrência. Por isso, a essa altura, diversas instituições acadêmicas já começavam a mobilizar o termo cinesiologia para nomear seus departamentos.

Dado o cenário, poderia se imaginar então um certo consenso se espalhar no campo tendo como referente interno à cinesiologia? Não necessariamente, afinal há indicativos de que esse percurso não foi tão pacífico e isento de ambiguidades. Nessa esteira, cabe reconhecer que, apesar do termo cinesiologia (não somente o nome, mas a sua “bagagem” paradigmática) se estabelecer, de fato, em alguns centros e espaços de ensino, muitos resistiram (e ainda resistem) à mudança (BRACHT, 2003b; SIEDENTOP, 1990, 2002). Por conseguinte, diante dessa falta de consenso, tensões epistemológicas acirraram-se no interior do campo, bem como relata Sparkes (1992, p. 10, tradução nossa) ao argumentar que: “No final dos anos 80, os sinais desse debate começaram a se manifestar com frequência cada vez maior em uma série de periódicos acadêmicos”.

Já Renson (1989), por sua vez, oferece um quadro de publicações feitas entre o final da década de 1960 e o final da década de 1980 (Quadro 2) que demonstra esse aumento no número de produções científicas direcionadas ao debate epistemológico da EF. Em que pese a centralidade de tais produções para o desenvolvimento científico da área, percebe-se, também, que existem interesses particulares nelas e que, em alguma medida, se sobrepõem ao esforço de demarcar internamente a EF, uma vez que, além da corrida epistêmica para organizar a área, havia claramente uma busca por status e legitimidade no espaço acadêmico, ou ainda, uma disputa pelo poder simbólico que permeia o campo (BOURDIEU, 2007).

5- Muito presente na compreensão de ciência de Laudan *et al.* (1993), as suposições diretivas podem ser compreendidas como teorias, enunciados, hipóteses, procedimentos metodológicos, dentre outras estruturas conceituais que se manifestam como propostas ou alternativas dentro do campo acadêmico-científico. Então, aqui as suposições diretivas dizem respeito às outras propostas/noções sintéticas para a EF que estavam emergindo ao mesmo tempo que a cinesiologia em outros contextos.

Quadro 2 – Quadro de publicações sobre a crise na EF

Título	Autores
O termo educação física é obsoleto?	Sage (1969)
Para onde você vai, educação física?	Wrenn; Love (1973)
2001: a profissão está morta – foi assassinato ou suicídio?	Bressan (1979)
Educação física: uma casa dividida	Harris (1981)
O nome, educação física, sobreviveu à sua utilidade?	Ojeme (1984)
Especialização + fragmentação = exterminio: uma fórmula para o fim da pós-graduação	Hoffman (1985)
Educação física e paranoia: sinônimos	Thomas (1985)
Existe uma disciplina de educação física?	Rose (1986)
Já estamos em pedaços ou desmoronando?	Thomas (1987)
Especialização, fragmentação, integração, disciplina, profissão: qual é o problema real?	Greendorfer (1987)

Fonte: Renson (1989, p. 237, tradução nossa).

Oportuno reiterar, a partir de Bourdieu (2007), que a existência de conflitos e tensões é algo inerente a qualquer campo social, sendo necessário historicizar as especificidades dessas lutas em cada um desses universos. No caso da EF norte-americana, este processo de combustão, que inflamou o cenário reverberando, por conseguinte, em disputas particulares a esse próprio microcosmo, continuou a se fortalecer nos anos subsequentes por meio de debates em espaços científicos. Newell (1989, 1990, 2007), por exemplo, foi um dos autores a dar continuidade a esse debate, sendo um dos responsáveis por abarcar grande parte da discussão epistemológica na área, que foi inaugurada nas produções de Henry (1964, 1978). Dentro desse contexto, Newell procurou imprimir uma leitura crítica sobre os rumos da EF norte-americana, indicando em seus empreendimentos que a área estava se desenvolvendo de forma desordenada tendo em vista a pluralidade de concepções que começavam a emergir no campo (RODRÍGUEZ-LÓPEZ; VICENTE-PEDRAZ; MAÑAS-BASTIDA, 2016). Essa miscelânea, grosso modo, de suposições diretivas se refletiu nos rótulos dos principais departamentos até a década de 1990, como o autor demonstrou em um dos seus principais textos, a saber, “Physical education in higher education: chaos out of order”⁶. No excerto a seguir, fica clara a crítica de Newell em relação ao suposto caos que indicia no campo da EF norte-americana em virtude da inexistência de um consenso mínimo:

Não afirmo que esta lista esteja completa para os departamentos acadêmicos dos Estados Unidos, mas captura a maioria dos rótulos de departamentos atuais para o campo de estudo neste país e no mundo em geral. O próprio fato de poder gerar uma extensa lista de etiquetas departamentais é o reflexo mais óbvio da existência do caos no campo da atividade física no ensino superior. Além disso, a falta de ordem nos programas acadêmicos é ainda pior do que parece na superfície porque o mesmo rótulo de departamento é frequentemente usado para refletir diferentes focos acadêmicos. Por exemplo, alguns departamentos de estudos esportivos ou ciências do esporte não limitam o

6- “Educação física no ensino superior: caos fora de ordem” (tradução nossa).

foco de seus estudos para a categoria de atividade “Esporte”, mas usam o rótulo de esporte para implicar uma variedade de atividades físicas. (NEWELL, 1990, p. 229-231, tradução nossa).

Por seu turno, essa condição, ao ser analisada pelo referencial de Bourdieu, sugere que a tentativa de fundar uma “estrutura estruturante”, geradora de práticas distintas e distintivas como contrapartida a esse ecletismo preponderante no campo da EF, foi algo que esteve no centro das preocupações epistemológicas da área nos Estados Unidos. Há que se ressaltar o relativo êxito da cinesiologia em descompensar esses efeitos dispersivos na área, muito embora se deva também reconhecer que o arranjo institucional da disciplina no país não obedeceu a um processo convergente e uníssono, haja vista que suas próprias unidades federativas não só constam de considerável autonomia, como também articulam de diferentes formas as lógicas internas da graduação e da pós-graduação (NEWELL, 2007; TWIETMEYER, 2012).

Ademais, é importante frisar que esse processo de demarcação epistemológica no campo da EF nunca finda (SOUZA, 2021) e que muitos pesquisadores continuaram (e continuam) a concentrar seus esforços nessa agenda, seguindo os passos de Henry, ou tomando-os como referência oposta de direção. É o caso, por exemplo, de Siedentop (2002, p. 374, tradução nossa) ao argumentar que “[...] a disciplina de cinesiologia não é ensinada nas escolas e, portanto, que a disciplina não pode logicamente servir como base de conhecimento de conteúdo para preparação pré-profissional em educação”. Em linhas gerais, para o autor a cinesiologia não conseguiria suprir o distanciamento entre o campo científico e a intervenção pedagógica.

Com efeito, esse tipo de crítica que opõe a tríade “teoria-pedagogia-educação” à tríade “ciência-técnica-profissão” marcou lugar na EF norte-americana,⁷ ao procurar chamar a atenção não só para a excessiva especialização que a cinesiologia induziu no interior de suas subdisciplinas, como também para o seu distanciamento da prática da EF. Conforme expressam Bulger, Housner e Lee (2008, p. 44, tradução nossa): “uma consequência infeliz do movimento, ao buscar essa especialização, foi o fato de que muitos programas reduziram o que se acreditava serem componentes cruciais de um currículo educacional para abrir espaço para o trabalho científico”. Em outras palavras, esse cenário de ultraespecialização no qual a cinesiologia se viu imersa acabou incidindo na falta de um maior alinhamento entre os domínios da investigação e intervenção na área de EF, uma vez que sem uma síntese interna no contexto do campo científico, de modo a articular os aspectos biodinâmicos, socioculturais e pedagógicos do movimento humano, tornava-se difícil derivar modelos pedagógicos que suplantassem regionalismos e falsas oposições (SOUZA, 2021).

Cabe sublinhar que, de nossa parte, essa crítica não coloca em questão a reconhecida contribuição científica do movimento disciplinar para o campo da EF, mas tão somente o hiato que parece se estabelecer com a prática, especialmente da EF escolar, ou seja, “quando o conteúdo cinesiológico não dá suporte a estratégias pedagógicas aplicadas

7- No Brasil, o equivalente deste processo encontrou seu esforço de proposição mais sistemática em Valter Bracht. Para um maior aprofundamento ver: Bracht (2003a).

em programas K-12⁸, havendo desalinhamento” (BULGER; HOUSNER; LEE, 2008, p. 45, tradução nossa). Por sua vez, essa tensão epistemológica não só reflete um cenário de disputas por capitais simbólicos no contexto da EF norte-americana como também conserva relações com a configuração da EF em outros lugares do globo, a exemplo do Brasil, que, em alguma medida, acabou importando esse debate teórico, uma vez que reverberações dessa discussão se fizeram ressentir no país, em particular na figura daqueles que se posicionaram favoráveis ou contrários ao movimento disciplinar. De acordo com o que sugeriu Massa (2002, p. 30):

Muito do que se discute em relação à crise de identidade da educação física é de origem norte americana. Apesar de parecer algo fora da nossa realidade, por se tratar de um contexto sociocultural e econômico distinto, podemos observar, pela profundidade das discussões que serão abordadas, que a semelhança entre a história da educação física nos Estados Unidos e a que se manifesta e/ou manifestou no Brasil é notável.

Manoel e Carvalho (2011, p. 391), por seu turno, não só endossam esse entendimento sobre a influência norte-americana na caracterização acadêmica da EF no Brasil, como afirmam que “o início desse processo se deu pela criação de programas de pós-graduação na área entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980”. Argumentando em outros termos, pode-se dizer que o alcance do movimento disciplinar idealizado inicialmente por Franklin M. Henry no propósito de conferir legitimidade científica à área transcendeu as fronteiras norte-americanas e impactou o ser, o pensar e o fazer da EF em outros lugares do globo.

Essa influência, no entanto, não é privada de ambiguidades, e um dos potenciais efeitos colaterais desencadeados a partir dessa perspectiva foi que o esforço de demarcar o estudo do movimento humano em dimensões especializadas (biológica, cultural, pedagógica etc.) se rotinizou como uma classificação estanque a partir da qual os diferentes pesquisadores, grupos de pesquisa e instituições se encastelaram em suas reflexões em detrimento de outras. Além disso, ao preconizar uma relação hierárquica verticalizada entre cinesiologia (ciência básica) e EF (ramo pedagógico aplicado) (SOUZA, 2021), o movimento disciplinar ajudou a reforçar a distância e a falta de comunicabilidade que parece existir entre a estrutura da pós-graduação *stricto sensu* e a estrutura da graduação no campo da EF, ou seja, entre a EF que se pesquisa e a EF que se ensina no contexto da formação inicial.

Considerações finais

Acompanhar o desenvolvimento da EF no contexto norte-americano suscita inúmeras dúvidas, principalmente no propósito de questionar se após o movimento disciplinar continuou existindo o interesse mais sistemático por parte dos agentes em tentar superar os tensionamentos e o problema da regionalização prevalecente no interior

8- Programas K-12 (pronuncia-se “kay twelve”), do jardim de infância ao 12º ano, expressão norte-americana que indica o número de anos de educação primária e secundária encontrados nos Estados Unidos, semelhante em vários outros países, como Afeganistão, Austrália, Canadá, Equador, Egito, Índia, Irã, Filipinas, Coreia do Sul e Turquia.

do campo da EF. Em outras palavras, a sensação que fica é que muitos preferiram continuar atuando a partir da perspectiva de suas especialidades do que enfrentar esse problema. Nota-se que as tensões atinentes a este debate não se restringiram à elocubração dos problemas epistemológicos em pauta, mas refletiram também elementos de uma lógica externa, representativa de interesses pessoais/oligárquicos (SOUZA, 2021).

Não soaria incorreto avaliar que foram numerosas as contribuições providas pelos defensores da cinesiologia no desenvolvimento de um campo de conhecimento cientificamente orientado e específico, muito embora deva-se ressaltar que a área da EF no contexto norte-americano permanece configurada de forma heterogênea nos cursos e currículos acadêmicos do ensino superior (RODRÍGUEZ-LÓPEZ, VICENTE-PEDRAZ, MAÑAS-BASTIDA, 2016; THOMAS; REEVE, 2006; TWIETMEYER; 2012). A falta, inclusive, de um consenso mínimo sobre qual nomenclatura a EF deveria assumir remete a um cenário de disputas por prestígio e reconhecimento no campo acadêmico-científico em escala internacional (SOUZA, 2019, 2021).

Em termos do alcance de nossas análises mediante a revisão bibliográfica e discussão teórica aqui levadas a efeito, compete ressaltar que não foi possível retratar o estado atual da cinesiologia nos Estados Unidos. De qualquer modo, a partir desse exercício exploratório foi possível identificar importantes informações sobre o desenvolvimento histórico-científico da EF no contexto norte-americano; sobre o impacto da atuação de Franklin M. Henry como um dos agentes inauguradores e defensores da cinesiologia; e, em especial, sobre alguns dos efeitos colaterais desencadeados pelo processo de disciplinarização acadêmica da EF como um corpo de conhecimento específico.

Dessa forma, a partir dessa digressão aqui realizada, é possível afirmar que a trajetória da EF norte-americana ocorreu de forma não linear e normativa, sendo envolta por processos de continuidade e descontinuidade histórica, aspectos característicos de espaços ou campos que buscam medrar sua própria autonomia, afinal, como assevera Bourdieu (2003), uma ciência com pretensões reflexivas só poderá ser restituída ao recusar radicalmente a oposição abstrata entre uma análise imanente ou interna e uma análise externa ao campo científico e, no lugar disso, propor uma investigação que prime pelas relações, uma vez que se “é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2007, p. 31).

À maneira de síntese, cabe reiterar que o movimento disciplinar da EF norte-americana trouxe avanços e contribuições significativas para o desenvolvimento acadêmico-científico da área em escala internacional. Em que pesem, todavia, esses aspectos produtores, tal estrutura de organização não conseguiu alinhar as diferentes subáreas em uma direção comum. Isto é, longe de equalizar os dilemas e tensões que foram causados, em grande medida, pelo contexto de fragmentação da ciência em parâmetros mais amplos, o movimento disciplinar, embora internamente coerente do ponto de vista de suas opções epistemológicas, não encontrou as condições externas e internas necessárias para que uma ciência básica do movimento humano pudesse emergir e prosperar de maneira mais sistêmica no campo da EF.

Além disso, em meio às lutas pela detenção dos capitais em jogo, a organização do campo da EF a partir de um consenso mínimo se tornou tarefa difícil (mas não impossível), uma vez que as diversas partes também passaram a concorrer pela posição do todo (SOUZA, 2021), sinalizando uma disputa por supremacia que o movimento disciplinar não pôde conter. De qualquer modo, o movimento disciplinar, ao reconhecer no movimento humano o conector comum das diferentes frentes de investigação da área, não só induziu como tornou crível o processo de organização da EF como uma ciência autônoma. Não obstante, ainda que tenha conseguido delimitar a especificidade da EF e justificá-la no ensino superior, tal movimento teórico não deu conta de mitigar os efeitos colaterais provenientes do quadro de ultraespecialização no interior do campo científico. Com efeito, essa condição não só levou à conformação de um espaço científico de reinos quase incomunicáveis, como também repercutiu no distanciamento entre o campo acadêmico e a área de intervenção (SOUZA, 2021).

Referências

AZZARITO, Laura; MUNRO, Petra; SOLMON, Melinda A. Unsettling the body: the institutionalization of physical activity at the turn of the 20th Century. **Quest**, Abingdon, v. 56, n. 4, p. 377-396, 2004.

BAUM, Sandy; KUROSE, Charles; MCPHERSON, Michael. An overview of American higher education. **The Future of Children**, Princeton, v. 23, n. 1, p. 17-39, 2013.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 112-143.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003a.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. *In*: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003b. p. 13-30.

BRESSAN, Elizabeth S. 2001: the profession is dead: was it murder or suicide? **Quest**, Abingdon, v. 31, n. 1, p. 77-82, 1979.

BULGER, Sean M.; HOUSNER, Lynn D.; LEE, Amelia M. Curriculum alignment: a view from physical education teacher education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Abingdon, v. 79, n. 7, p. 44-49, 2008.

CALCIOLARI JÚNIOR, Anísio; SORIANO, Jeane Barcelos. A organização político-científica nos EUA nos anos de 1960 e seu impacto para a dimensão acadêmica da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 545-558, 2015.

CONANT, James Bryant. **Dois modos de pensar**: meus encontros com a ciência e a educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CONANT, James Bryant. **The education of American teachers**. New York: McGraw-Hill, 1963.

CORBIN, Charles B. The field of physical education: common goals, not common roles. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Abingdon, v. 64, n. 1, p. 79-87, 1993.

DOUGLASS, John Aubrey. Uma visão da estrutura do ensino superior dos Estados Unidos, passada e futura. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, p. 33-42, 2010.

ESCADA, Paulo Augusto Sobral; PEREIRA, Guilherme Reis. Construção, usos sociais e busca de legitimidade das tecnologias da geoinformação do INPE. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 34-51, 2012.

GREENDORFER, Susan L. Specialization, fragmentation, integration, discipline, profession: what is the real issue? **Quest**, Abingdon, v. 39, n. 1, p. 56-64, 1987.

GUEDES, Claudia. Physical education and physical activity. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Abingdon, v. 78, n. 8, p. 31-48, 2007.

HARRIS, Dorothy V. Physical education: a house divided. **The Academy Papers**, [S. /], n. 15, p. 32-35, 1981.

HENRY, Franklin M. Physical education: an academic discipline. **Journal of Health, Physical Education, and Recreation**, Abingdon, v. 35, n. 7, p. 32-69, 1964.

HENRY, Franklin M. The academic discipline of physical education. **Quest**, Abingdon, v. 29, n. 1, p. 13-29, 1978.

HOFFMAN, Shirl J. Specialization + fragmentation = extermination: a formula for the demise of graduate education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Abingdon, v. 56, n. 6, p. 19-22, 1985.

LAUDAN, Larry *et al.* Mudança científica: modelos filosóficos e pesquisa histórica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 7-89, 1993.

LAWSON, Hal A.; MORFORD, Robert W. The crossdisciplinary structure of kinesiology and sports studies: distinctions, implications, and advantages. **Quest**, Abingdon, v. 31, n. 2, p. 222-230, 1979.

LAWSON, Hal A. Three perspectives on induction and a normative order for physical education. **Quest**, Abingdon, v. 43, n. 1, p. 20-36, 1991.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.

MASSA, Marcelo. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-38, 2002.

MCCULLICK, Bryan A.; LOMAX, Michael. The Boston normal school of gymnastics: an unheralded legacy. **Quest**, Abingdon, v. 52, n. 1, p. 49-59, 2000.

MENDONÇA, André Luis de Oliveira. O legado de Thomas Kuhn após cinquenta anos. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 535-560, 2012.

MORAES, Reginaldo Carmello Correa de. **Educação superior nos Estados Unidos**: história e estrutura. São Paulo: Unesp, 2015.

NAKAMURA, Felipe. **O contexto político científico norte americano na década de 1960 no artigo de Franklin M. Henry “Physical education: an academic discipline”**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

NEWELL, Karl M. Kinesiology. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Abingdon, v. 60, n. 8, p. 69-70, 1989.

NEWELL, Karl M. Kinesiology: challenges of multiple agendas. **Quest**, Abingdon, v. 59, n. 1, p. 5-24, 2007.

NEWELL, Karl M. Physical education in higher education: chaos out of order. **Quest**, Abingdon, v. 42, n. 3, p. 227-242, 1990.

NIXON, John E. The criteria of a discipline. **Quest**, Abingdon, v. 9, n. 1, p. 42-48, 1967.

OJEME, Emmanuel O. Has the name physical education outlived its usefulness? **The Physical Educator**, Champaign, v. 41, n. 4, p. 190-194, 1984.

PARK, Roberta J. Science, service, and the professionalization of physical education: 1885-1905. **The International Journal of the History of Sport**, Abingdon, v. 24, n. 12, p. 1674-1700, 2007.

PARK, Roberta J. The second 100 years: or, can physical education become the renaissance field of the 21st century? **Quest**, Abingdon, v. 41, n. 1, p. 1-27, 1989.

PAUL, Joan. Centuries of change: movement's many faces. **Quest**, Abingdon, v. 48, n. 4, p. 531-545, 1996.

PAULA, Maria de Fátima. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009.

PFISTER, Gertrud. The role of German Turners in American physical education. **The International Journal of the History of Sport**, Abingdon, v. 26, n. 13, p. 1893-1925, 2009.

RARICK, G. Lawrence. The domain of physical education as a discipline. **Quest**, Abingdon, v. 9, n. 1, p. 49-52, 1967.

RENSON, Roland. From physical education to kinanthropology: a quest for academic and professional identity. **Quest**, Abingdon, v. 41, n. 3, p. 235-256, 1989.

RENSON, Roland. Selection and rationale for the eurofit motor ability tests. *In*: EUROPEAN RESEARCH SEMINAR ON TESTING PHYSICAL FITNESS, 5., 1987, Strasbourg. **Proceedings** [...]. Strasbourg: Committee for the Development of Sport, 1987. p. 86-114.

RIBEIRO, Maria das Graças. A educação superior norte-americana: gênese de um modelo. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 75-93, 2016.

RODRÍGUEZ-LÓPEZ, Juan; VICENTE-PEDRAZ, Miguel; MAÑAS-BASTIDA, Alfonso. Struggles and pacification in the history of American kinesiology. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y del Deporte**, Madrid, v. 16, n. 62, p. 257-275, 2016.

ROSE, David A. Is there a discipline of physical education? **Quest**, Abingdon, v. 38, n. 1, p. 1-21, 1986.

SAGE, George H. Is the term physical education obsolete? **Gymnasium**, Warsaw, v. 6, n. 1, p. 10-12, 1969.

SCHULTZ, Jaime. A history of kinesiology. In: OGLESBY, Carole A. *et al.* (org.). **Foundations of kinesiology**. Burlington: Jones & Bartlett Learning, 2016. p. 41-52.

SEFTON, Alice Allene. **The women's division, national amateur athletic federation**. Palo Alto: Stanford University Press, 1941.

SHAN, Yafeng. Kuhn's "wrong turning" and legacy today. **Synthese**, New York, v. 197, n. 1, p. 381-406, 2018.

SIEDENTOP, Daryl. Commentary: the world according to Newell. **Quest**, Abingdon, v. 42, n. 3, p. 315-322, 1990.

SIEDENTOP, Daryl. Content knowledge for physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 4, p. 368-377, 2002.

SOUZA, Juliano de. **Do homo movens ao homo academicus**: rumo a uma teoria reflexiva da educação física. São Paulo: LiberArs, 2021.

SOUZA, Juliano de. Educação física reflexiva: problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-15, 2019.

SPARKES, Andrew C. **Research in the physical education and sport**: exploring alternative vision. London: Routledge, 1992.

STOKES, Donald E. **O quadrante de Pasteur**: ciência básica e inovação tecnológica. Campinas: Unicamp, 2005.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

THOMAS, Ewan *et al.* The effects of a calisthenics training intervention on posture, strength and body composition. **Isokinetics and Exercise Science**, Amsterdam, v. 25, n. 3, p. 215-222, 2017.

THOMAS, Jerry R. Are we already in pieces, or just falling apart? **Quest**, Abingdon, v. 39, n. 2, p. 114-121, 1987.

THOMAS, Jerry R. Physical education and paranoia: synonyms. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Abingdon, v. 56, n. 9, p. 20-22, 1985.

THOMAS, Jerry R.; REEVE, Gilmour T. A review and evaluation of doctoral programs 2000-2004 by the American Academy of Kinesiology and Physical Education. **Quest**, Abingdon, v. 58, n. 1, p. 176-196, 2006.

TWIETMEYER, Gregg. What is kinesiology? Historical and philosophical insights. **Quest**, Abingdon, v. 64, n. 1, p. 4-23, 2012.

VLČEK, Petr. A comparison of physical education (PE) development in the Czech Republic, Germany, and the USA: a historical perspective. **Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica**, Olomouc, v. 41, n. 1, p. 51-59, 2011.

WRENN, Jerry P.; LOVE, Alice M. Whither thou goest, physical education? **Physical Educator**, Champaign, v. 30, n. 3, p. 139-141, 1973.

ZEIGLER, Earle F.; MCCRISTAL, King J. A history of the big ten body-of-knowledge project in physical education. **Quest**, Abingdon, v. 9, n. 1, p. 79-84, 1967.

Recebido em: 06.03.2020

Revisado em: 20.10.2020

Aprovado em: 12.11.2020

Rafael Augusto Marques dos Reis é doutorando do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e membro do OEFE/UEM.

Luiz Fernando Badaró é doutorando do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e membro do OEFE/UEM.

Vinicius Machado de Oliveira é doutorando do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e membro do OEFE/UEM.

Juliano de Souza é professor do Departamento de Educação Física da UEM, professor do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e coordenador do OEFE/UEM.